

Ruhloff, Jörg Bildung heute

Pädagogische Korrespondenz (1997) 21, S. 23-31



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Bildung heute - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 21, S. 23-31 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-65618 - DOI: 10.25656/01:6561

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-65618>

<https://doi.org/10.25656/01:6561>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESSAY I

- 5 *Werner Sesink*
Entfremdung und Wert
Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung

DAS AKTUELLE THEMA I

- 23 *Jörg Ruhloff*
Bildung heute

ESSAY II

- 32 *Andreas Gruschka*
Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse
und die Dekomposition der Handelnden
*Über die zunehmende Schwierigkeit, »weder von der Macht
der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen«*

DER REFORMVORSCHLAG

- 54 *Rüpel*
Wann kommt der PÜV?

DISKUSSION I

- 64 *Petra Reinhartz*
Individualität und Autonomie – Hoffnung auf alte Ideen
oder Arbeit an neuen Hoffnungen?

DISKUSSION II

- 73 *Klaus Mollenhauer*
»Individualität und Autonomie«
Eine kleine Anmerkung zum Kommentar von Petra Reinhartz

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 76 *Eike Pulpanek*
Der männliche Hauptdarsteller im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse

DAS AKTUELLE THEMA II

- 97 *Michael Willemsen*
Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?
Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen

GRUNDLAGENTEXTE

106 *Michael Tischer*

Laßt euch nicht irritieren!

Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus in der pädagogischen Ethik

Jörg Ruhloff

Bildung heute¹

I

Der Bildungsbegriff spielt in der deutschen Pädagogik eine seltsame Rolle. Vielfach geschmäht und zeitweilig ganz an den Rand gedrängt, hat er sich gleichwohl bis heute behauptet. Vor rund 200 Jahren kristallisierte »Bildung« zu einem zentralen Begriff des Nachdenkens über Menschen und Menschheit oder, wie man damals sagte, über die »Bestimmung des Menschen«.² Große Namen waren damit verbunden: Herder und Friedrich Schlegel, Schiller und Goethe, Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher und Hegel. Für die Einmündung des Bildungsbegriffs in den allgemeinen und den pädagogischen Sprachgebrauch steht vor allem Wilhelm von Humboldt. Er stellte in der kurzen Zeit seines reformerischen Wirkens an der Spitze der preußischen Kultusverwaltung die Neuorganisation des öffentlichen Schul- und Wissenschaftsbetriebs von der Elementarschule bis zur Universität unter den Leitgedanken der Bildung, obwohl er auch damals noch zu dem stand, was er als 25jähriger in Friedrich Schillers Zeitschrift *Neue Thalia* (1792) geschrieben hatte, daß nämlich staatliche Institutionen Bildung nicht »bewirken« können und – mehr noch –, daß der Staat sich bei seinem Einsatz für die Bildung dessen »bewußt bleiben« müsse, »daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt«, weil »die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde« (10, 252)³. So ist es in einem der Gründungspapiere für die Berliner Universität um 1810 formuliert. Der junge Humboldt hatte diese an Widersinn grenzende Einschätzung politischer Bemühungen um Bildung damit begründet, daß, »was Einheit der Anordnung hat, auch allemal [...] Einförmigkeit der Wirkung hervorbringt« (I, 145). »Jede öffentliche Erziehung, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, gibt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form« (I, 144). Politisch ist staatlich veranstaltete Erziehung geeignet, den fragwürdigen Zustand von Staaten der Kritik zu entziehen und damit einzufrieren, während es doch darum gehen müßte, daß sich die »Verfassung des Staats« an gebildeten Menschen prüfe und nach deren Urteil korrigiere (ebd.). Das sei aber nur möglich, wenn die »Erziehung« ausschließlich darauf aus ist, »Menschen [zu] bilden« (ebd., 145), »Menschen in der höchsten Mannigfaltigkeit«; denn jetzt – am Ende des 18. Jahrhunderts – stehe das »Menschengeschlecht [...] auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen« könne; »und daher sind alle Einrichtungen, welche [...] die Menschen in Massen zusammen-drängen, jetzt schädlicher als ehemals« (I, 143, 142 f.). »Schädlich« ist dabei im Kontext des Humboldtschen Gedankengangs ein eher noch zu blasses Wort. Tatsächlich meinte er, daß die Menschen durch öffentlich-staatliche Erziehung um das gebracht werden, worumwillen es sich lohne, Mensch zu sein. Nicht weniger als das ver-

banden Humboldt und einige seiner berühmten Zeitgenossen nämlich mit dem Begriff der Bildung, daß sie der »wahre Zweck des Menschen« sei, der ihnen von ihrer Vernunft unabänderlich vorgeschrieben und dessen wichtigste Verwirklichungsbedingung die Freiheit sei (I, 106). Die unabschließbaren großen Aufgaben der so gedachten Bildung waren die volle Entfaltung und die Eigenaufklärung des menschlichen Geistes sowie die Unabhängigkeit des menschlichen Wollens und Handelns von natürlichen und sozialen Zwängen (I, 283). Der Gegenstand, dem sich die Menschen zuwenden müssen, um diesen Aufgaben nachzukommen, ist die »Welt« in ihrer gesamten Bedeutungsfülle. Bei deren Durchdenken und Gestalten kann sich der Mensch allerdings auch »auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche hin [...] verlieren« (I, 285), d.h.: er kann in der »Entfremdung« (ebd.) verharren. – Wenn Humboldt als Kultusbeamter glaubte, ein solches Konzept durch ein staatlich organisiertes Bildungswesen befördern zu können, dann nicht deshalb, weil er inzwischen eine theoretische Lösung für den (von ihm so bezeichneten) »Widerstreit« zwischen dem Zweck der politischen Regierung und dem der menschlichen Bildung gefunden hatte, sondern weil er in der Atmosphäre der Reformen des Freiherrn vom Stein darauf hoffte, daß sich der Staat wenigstens einmal als selbstloser Treuhänder des Volkes verstehen und seinen eigennützigen Formierungswillen aus Schulen und Universitäten heraushalten könnte.

Die bald darauf durchschlagende Reaktion in Preußen setzte dieser Illusion ein Ende. 60 Jahre später, als der Prozeß der flächendeckenden Einführung der staatlichen Pflichtschule auf einer ersten Niveaustufe zum Abschluß gekommen war, stellte Friedrich Nietzsche fest, daß mit der »Erweiterung und Verbreitung der Bildung« eine Verminderung und Umdeutung ihrer Ansprüche einhergegangen war. Anstatt eine selbständige, das Leben formende Kraft zu sein, sei Bildung in den Dienst des Staates getreten, der sich als »Mystagoge der Kultur« gebärde und, »während er seine Zwecke fördert«, seine Diener zwingt, mit der »Fackel der allgemeinen Staatsbildung in den Händen« vor ihm aufzumarschieren (I, 707f.)⁴. Hilfreich komme dem Staat dabei die Nationalökonomie entgegen, die einem jeden »Glück und Gewinn« (I, 668) nach dem Maße einer auf das Erwerbsleben zurückgeschnittenen Bildung verspreche. Und unterstützt werde die Verminderung der Bildung bis hin zur »Vernichtung« (I, 670) ihres Sinns durch eine spezialistische Wissenschaft, die aus Gelehrten »Fabrikarbeiter« (I, 670), Maschinenhandlanger werden lasse und sie für »allgemeine Fragen ernsthafter Natur« (ebd.) untauglich mache. Die philosophischen Lebensprobleme, mit denen sich der Bildungsgedanke verband, werden darum nach Nietzsches Diagnose zur Beute der Journalistik und zum alltäglichen Medienfutter verflacht. Glaubte Nietzsche anfangs noch, diese Verkehrung der Bildung ließe sich rückgängig machen, so erkannte er später im spezifisch deutsch gefärbten Bildungsbegriff von Anfang an einen »weichen, gutartigen, silbern glitzernden Idealismus«, der ebenso anmaßend wie »harmlos« und »vom herzlichsten Widerwillen [...] gegen jede Art philosophischer Enthaltensamkeit und Skepsis« berauscht gewesen sei. Was die Deutschen allerdings gegen diese inzwischen abgeschüttelte Bildung eingetauscht hätten, ist wesentlich schlimmer. Nietzsche nannte es den »politischen und nationalen Wahnsinn«⁵, dessen mörderische Folgen ja auch nicht mehr lange auf sich warten ließen.

II

Heute scheint das alles ganz anders zu sein. Die Begeisterung, die das Bildungsdenken der deutschen Klassiker beflügelt hatte, ist nahezu vollständig verdunstet. Die Skepsis, deren Fehlen Nietzsche am deutschen Bildungsbegriff gerügt hatte, ist noch gründlicher vergessen worden. »Wilhelm von Humboldt hat immer noch recht«, verkündet 1995 die Denkschrift der Bildungskommission unseres Ministerpräsidenten (30)⁶, während sie zugleich über weite Strecken unwissentlich Hohn über Humboldts Bildungsgedanken ausgießt. Und worin Nietzsche zuvor die drohende Vernichtung der Bildung erblickt hatte – in ihrer Funktionalisierung für nationalpolitische und ökonomische Zwecke und in ihrer inhaltlichen Entleerung aufgrund zusammenhangsblinder Wissensspezialisierung –, das schließt die Vordenkerkommission des Ministerpräsidenten heute mit positivem Akzent in ihre Vorstellungen von der Zukunft der Bildung ein. Gewiß wird diese Beurteilung nicht allem gerecht, was die nordrhein-westfälische Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« vorgetragen hat. Gegenüber einem politischen Papier von Lackmuscharakter, das in die öffentliche Meinung getunkt wird in der Hoffnung, daß sich vielleicht irgend etwas rot färben möchte, ist das auch gar nicht möglich. Immerhin spricht der Kommissionsbericht ja auch davon, daß an der Mündigkeitsidee der europäischen Aufklärung und am »emanzipatorischen Gehalt« von Bildung, der sich gegen die Beschränkung »auf den Erwerb von gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen sperrt«, festgehalten werden sollte (31). Aber seine vorrangige Auskunft ist das nicht. Ich folge dieser meinungsformierenden Schrift ein Stückchen, weil sie darüber Aus-

kunft geben kann, was heute mit einer gewissen öffentlichen Anerkennung als Bildung gehandelt wird.

Vorrangig und als »zeitgemäß« (23) propagiert wird *Bildung* als Anpassung an »Entwicklungstendenzen in Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Kultur« (23). Wegen des Tempos der Veränderungsprozesse, das, wie die Kommission erkennt, »wenig Zeit für die Reflexion von Zwecken und Zielen« läßt (25), erhält die Anpassung, zu der ermuntert wird, das akrobatische Attribut »kreativ« (24). Bildung als kreative Anpassung also! Dazu paßt die metaphorische Umschreibung der Institution, die der Kommission als Ohrenfänger für ihr Bildungskonzept eingefallen ist und die mit einer fadenscheinigen, erklügelten Anlehnung an das hebräische Wort für Schule (»Haus des Buches«) begründet wird (78): »Haus des Lernens«. Nimmt man die Skizze des Betriebsklimas und der Betriebsziele dieser zeitgemäß bildenden neuen Schule hinzu, so kann man sie ohne weiteres sowohl ein Freudenhaus als auch ein Arbeitshaus des Lernens nennen. Der alte Name »Schule«, so ist zu lesen, betone den »Gegensatz zur Geschäftigkeit des Erwachsenenlebens« (78). Das ist zutreffend. Aufschlußreich ist aber vor allem, daß die positive Bedeutung des Wortes *scholé*, von dem unsere Schule den Namen hat, unterschlagen wird: nämlich Muße und Freiheit für das Durchdenken von Aufgaben zu gewähren, um nicht im Lebens- und Geschäftsgetriebe bloß verbraucht zu werden⁷; und darum ging es im hebräischen »Haus des Buches« nicht.

Die künftigen öffentlichen Lernhäuser sollen vor allem mit Freude, Engagement und lebensnaher Geschäftigkeit für intensive und effektive »Lernarbeit« (90) zuständig sein. Ihr Grundcharakter ist der modernisierter Wirtschaftsbetriebe, die die »Identifikation der Beschäftigten mit den Betriebszielen« (54) gewinnmaximierend »kultivieren«. »Jungen Menschen«, so heißt es, »muß die Überzeugung vermittelt werden, daß ihre kontinuierliche Arbeit im Lern- und Bildungsumfeld ein wichtiger Teil ihres sozialen Handelns ist« (54). Das Produkt und Betriebsziel, um das es im Lernarbeits-haus geht, heißt »lebenslanges Lernen«. Unter dem trotzdem festgehaltenen Dachwort »Bildung« soll die Schule »Schülerinnen und Schüler systematisch in das Selbstmanagement der eigenen Lerntätigkeit« einführen (91), so daß sie lebenslanglich umstellungsbereit werden. Dazu gehört nicht zuletzt die Fähigkeit, den »in der Wirtschaft« entwickelten neuen »Formen der Bildung und Weiterbildung, zum Beispiel [dem] ›learning on demand‹«, dem Lernen auf Anforderung gewachsen zu sein. Die Vollkommenheitsvorstellung vom Gebildeten heute ist demnach der sich selbst anpassende Lernautomat. Zu ihm gehören Lehrerinnen und Lehrer mit dem anempfohlenen professionellen Selbstverständnis von Beziehungsarbeitern (39), Lerncoachern und Lernfazilitatoren⁸, zu deutsch: Einpaukern und Leichtmachern – die Kommission übersetzt beschwichtigend »Lernberater« und »Lernhelfer«. Diese zeichnen sich weniger pädagogisch aus, als daß sie vielmehr durch einen »gewissen Vorsprung« (85) im »Bescheid wissen [...] über das Lernen« (100) auffallen sollen. Bereits nach den gegenwärtig gültigen Lehramtsprüfungsordnungen können solche Lernvorspringer das Studium von Bildungstheorie umgehen. Lehrerausbildung nach den Zukunftsaussichten der Kommission wird das erleichtern; unter anderem dadurch, daß die Universität das Lehrerstudium »auf das veränderte Berufsleitbild ausrichtet« (312), wie sie es nach der modernisierten Version ihrer ständig wachsen-

den Autonomie *muß* (vgl. ebd.). Damit ist dann auch gewährleistet, daß sich die Schule, wie vorgeschlagen, für »Beschäftigte mit anderer Qualifikation« öffnen kann (309). Diese sind zuvor natürlich an einige praxisrelevante Studienmodule anzuschließen, um sie für ihr Beziehungs-, Coach- und Fazilitiergewerbe didaktisch-technisch aufzuladen, und sie haben – je nach individuell eingegangener »Ausbildungsverpflichtung« (313) – die Verantwortlichkeitskontrolle des zweiten Ausbildungsabschnitts zu passieren.

Neben dem lebenslänglichen Lernen im Gefolge ökonomisch erzwungener und wissenschaftlich-technologisch ermöglichter Veränderungen kreist die zeitgemäße Bildung um das menschliche *Selbstsein*. Die Sprache des Kommissionsberichts dreht sich geradezu orgiastisch um das Selbst. Sie bedient damit die allgemein verbreitete Selbstverwirklichungstendenz, um sie zugleich – sozusagen exemplarisch für kreative Anpassung – für ihren Lieblingsbegriff der »Selbststeuerung« zu vereinnahmen. Damit wird der vage herumeiernenden Selbstverwirklichung Orientierungsdisziplin eingezogen. Beides, sowohl die Selbstermächtigung als auch die selbstdisziplinierende Selbststeuerung, liegt in der Konsequenz der »zentralen Aufgabe« zeitgemäßer Bildung, dem Lernen des Lernens. Dieses – nach der sprachlichen Vorspiegelung – sich selbst begreifende und damit Macht und Haltbarkeit zusichernde doppeltgenährte Lernen erfüllt die Funktion, mit vorausseilendem und schlüsselqualifiziertem Umstellungsgehorsam allgemeine Disponibilität für unabsehbare Veränderungen vorzuhalten. Mit entwaffnender Trivialität stellt der Kommissionsbericht fest: »Lernen kann jeder und jede nur selbst, darum ist das Lernen im Kern ein Prozeß individuellen Aneignens«(94). Die lustvolle Erfahrung, die die selbstgesteuerten Lerner dabei machen, ist die eines »intensiven Tätigseins«, falls durch ein souveränes »Lernzeitmanagement« dafür gesorgt worden ist, die »wertvolle Ressource« Zeit maximal »für zielorientiertes Lernen zu verwenden« (92).

Bei einer genaueren Analyse der gedanklichen Wurzel der Lust am Selbsttätigkeitserlebnis würde sich vermutlich zeigen, daß sie der psychologisierte Bodensatz der frühneuzeitlichen Deutung des Menschen als gottgleicher Eigenschöpfer ist – mit dem Unterschied, daß es heute nicht mehr erst die Werke sind, an denen der Schöpfer Gefallen findet, sondern daß bereits die schneller zu habende *Tätigkeitsresonanz* ausreicht, uns mit Selbstgefälligkeit zu versorgen. Dem kann ich jetzt nicht weiter nachgehen.⁹

Geschichtlich näher liegt zudem die Beobachtung, daß mit der heutigen Betonung der Selbstbezüglichkeit der Bildung ein Begriffselement vulgarisiert worden ist, das bereits im Bildungsverständnis der deutschen Klassik und speziell auch in demjenigen Humboldts enthalten war. Dort blieb das Selbstsein jedoch an den Gedanken einer allen Menschen gemeinsamen Vernunft zurückgebunden, zu deren Gebrauch ein jeder befähigt und ermutigt werden sollte. Vor allem war das individuelle Selbstsein als ein Rätsel begriffen worden, das durch absichtsvolle Manipulationen zwar zerschlagen, aber nicht gelöst werden kann. Demgegenüber verraten Wortfügungen wie »Selbstmanagement« oder »Stabilisierung des Selbstkonzepts« ein konstruktivistisch-technisches und maschinell-automatenartiges Selbstverständnis, hinter dem eine Wahnvorstellung von Autonomie im Sinne der willkürlichen Machbarkeit des Selbstseins nach irgendwelchen Erfordernissen spukt.¹⁰ Die im Lernen des selbst-

gesteuerten Lernens verborgene Allmächtigkeitsphantasie ist die passende Metaphysik, um uns angesichts gewiß kommender, aber inhaltlich unbestimmter Veränderungen gleichwohl mit Sicherheitsbewußtsein auszustatten. Im übrigen gibt es kaum eine bessere Tarnung für die betrügerische Einbildung von Eigenmächtigkeit, als eine – überdies ohnehin fragwürdige¹¹ – Autonomievorstellung ausgerechnet an das Lernen zu koppeln, in dessen Begriff die Nötigung enthalten ist, sich nach Sachverhalten zu richten und gerade nicht nach sich selbst.

Eine Nebenfolge der Selbst- und Lernzentriertheit von Bildung ist die Entwertung der inhaltlichen Bedeutungsfülle der *Welt*. Die Verschiedenartigkeit und Eigenbedeutung dessen, was es alles zu erfahren und zu durchdenken gibt, wird zum Lerngegenstand egalisiert und auf das gleichförmige Maß des Trichters abgestimmt, durch den sie in das ansonsten schlechterdings leere Selbst¹² einfließt. Die Umdeutungen des Wissens zur Information und des Lernens zur Informationsverarbeitung perfektionieren die Abschottung gegen Erkenntnis, Einsicht und Gedanke, vor allem wenn sie von der Vorstellung begleitet werden, bereits durch den ungehemmten Zugriff auf unerschöpfliche Informations- und Simulationsspeicher über die gewünschten Orientierungen verfügen zu können. Als Kompensation für die Entwertung der Welt und für das vorenthaltene selbständige gedankliche Ermessen und Bewerten ihrer Bedeutungsdifferenzierungen produziert, proklamiert und approbiert die sogenannte Gesellschaft hauseigene Werte, Normen und »Schlüsselprobleme«, an die sich ihre Mitglieder teils sowieso schon aufgrund unbemerkter Sozialisationsvorgänge gedankenlos halten und die ihnen andernteils durch methodische Sozialisation in öffentlichen Bildungsanstalten als angebliche Rationalitäten zugeführt werden. In einer freiheitlichen Demokratie wird von den gesellschaftlich approbierten Normen, Werten und Schlüsselproblemen allerdings nicht das gesamte Handlungsfeld erfaßt, sondern ein individueller Spielraum belassen, der mit selbstbestimmten Sinnorientierungen besetzt werden darf bzw. genauer: »verantwortlich« zu besetzen ist; denn andernfalls holt einen der Teufel, – in der Sprache der Kommission: die »Selbstaussgrenzung«.

III

Damit sind wir bei den letzten Dingen, und ich komme zu einem thesenartigen Abschluß. Der Bildungsbegriff der deutschen Klassik ist, wie unter anderem aus der pädagogischen Kritik seit längerem bekannt sein könnte, in wesentlichen seiner Züge, insbesondere in seiner Tendenz zu einem idealisierenden Humanismus, in dem sich die Selbstbezüglichkeit des Menschen feiert, nicht zu halten. Nach seinem denkerischen Format ist er der eben vorgestellten »zeitgemäßen« Bildung dennoch in mancher Hinsicht weit überlegen, unter anderem darin, daß er mit dem Mut zu vernünftiger Kritik verbündet war. Damit war, wie man bei Eriedrich Schiller lesen kann, rigoros ausgeschlossen, daß Bildung »zeitgemäß« sein darf. »Zögling oder gar [...] Günstling«¹³ seiner Epoche und, sei es auch »kreativ«, an sie angepaßt zu sein, galt statt dessen als die genaue Umschreibung der Ungebildetheit, während Bildung den Menschen, (sagt Schiller), als »eine fremde Gestalt in sein Jahrhundert« zurückkehren läßt (9. Br.).

Darin steckt noch ein anderer Gedanke als bloß ein heroischer Idealismus, und

insoweit könnte Bildung heute daran anknüpfen. Es liegt darin nämlich der zuerst von Platon erkannte und in der Gegenwart auch von der Erziehungswissenschaft überwiegend vergessene Sachverhalt, daß das rückhaltlose und selbstlose Durchdenken unserer menschlichen Lage, um zu einigermaßen tragfähigen Einsichten zu kommen, nur gelingen kann, wenn wir befreit werden aus der gefesselten Sitzposition der zeitgenössischen Sozialisation, die uns als natürlich erscheint und die unser Lernen an ferngesteuerte Bilder und Töne bannt, deren Gründe wir nicht kennen.¹⁴ Diese Befreiung ist der Grundvorgang einer bildungsgeleiteten Erziehung, die aus der Höhle, in der wir uns anfangs alle befinden und die wir auch nach dem ersten Bildungsgang nie völlig vergessen können, ans Tageslicht führt. Erst von daher, also aus der gedanklichen Distanz zu dem, was zeitgemäß ist, wird es möglich, den Schein und Trug des alltäglichen, zeitgemäßen Lebens mitsamt seinen Zukunftsaussichten zu erkennen, zu ermessen, zu beurteilen und ihm mit tatkräftigen Berichtigungsversuchen zu entsprechen.

An dieser Stelle ist aber auch die Grenze, bis zu der wir m.E. heute dieser Traditionsspur der Bildungstheorie folgen können. Weder die von Platon genährte Erwartung, daß zumindest einige Philosophen und Philosophinnen zu einer definitiv wahren Erkenntnis des Guten vordringen, noch das – trotz der Vernunftkritik Kants – erdichtete Traumgespinnst deutscher Bildungsklassiker, nämlich die gegeneinander gerichteten Bestrebungen innerhalb jedes einzelnen Menschen und innerhalb der Gesellschaft der Individuen überwinden zu können, um so ein »Weltalter« wahrhaftiger »Kultur« heraufzuführen, das den »Antagonismus der Kräfte« als bloßes »Instrument« der menschlichen und menschheitlichen Entwicklung (Schiller, 6. Br.) endgültig hinter sich gelassen haben wird, halten einer skeptischen Prüfung stand.

Daraus folgt nicht, ein Bildungskonzept und Bildungsprojekt heute besser völlig aufzugeben; denn alle bislang vorgeschlagenen Alternativen – Lernen und Lernen des Lernens, Sozialisation, Informationsverarbeitung, Schulung, Qualifizierung und Schlüsselqualifizierung, Identitätsfindung und dergleichen mehr – enthalten einen entscheidenden Komplex nicht, der im Bildungsdenken seit der griechischen Antike miteingeschlossen war, der jedoch in der europäischen pädagogischen Tradition bis heute insgesamt immer zu kurz gekommen oder rasch wieder verdrängt worden ist. Dieser teils vergessene, teils überhaupt noch nicht gründlich entfaltete komplexe Zug im Bildungsbegriff ist der skeptische und problematisierende Vernunftgebrauch.¹⁵ Ein solcher Vernunftgebrauch meint das kritische Bedenken und die Infragestellung all dessen, was uns durch Sozialisation, Lernen, Erziehung, durch die heute alltäglichen Informationsfluten, durch Glaubensüberzeugungen, Meinungsbekundungen und Bedürfniseinflüsterungen, aber auch durch abgerissene wissenschaftliche Wissensangebote und technische Machbarkeitsnachweise zugeflossen ist und was zusammengenommen uns den Vorstellungshorizont und die Verfassung – eingeschlossen die leibliche und materielle – eingebracht hat, in denen wir uns befinden. Daß es in der Konsequenz einer Herausbildung des skeptischen und problematisierenden Vernunftgebrauchs liegt, auch vor dessen härtestem und dunkelstem Widerstand nicht auszuweichen: dem eigenen Ich mit seinen selbstverständlichen Wahrheitsansprüchen und seiner aneignungssüchtigen Selbstliebe, braucht wohl nicht mehr eigens betont zu werden. Und bloß das Gegenteil anzustreben – eine unterwürfige Selbstlosigkeit

und eine Verkrümelung vor individuell vorgetragenen Richtigkeitsansprüchen beziehungsweise in der pädagogischen Situation: die Selbst-Liebedienerei gegenüber den zu Erziehenden, so daß sie fortlaufend darüber hinweggetäuscht werden, was es bedeutet, sich selbständig im Denken zu orientieren, – das wäre weder problembewußt noch überhaupt Vernunftgebrauch, sondern Rückkehr auf die Bäume zu unseren biologisch Artverwandten. Eine problematisch-vernünftige Bildung wäre – das ist meine Schlußthese – heute dringend an der Zeit. Mit der gehörigen Skepsis ist aber hinzuzufügen, daß unsere Zeit dafür vermutlich nur wenig und wohl auch nur wenigen Zeit einräumen wird. Mit Befremdlichem kann sie ja überwiegend auch sonst nichts anfangen, sondern macht – glücklichenfalls – ihre Integrationszange auf, um es zu vereinnahmen und zu bewältigen.

ANMERKUNGEN

- 1 Nach einem Kurzvortrag im Rahmen der Veranstaltung Abenteuer Wissenschaft aus Anlaß der 25-Jahrfeier der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal am 25. Okt. 1997.
- 2 Der mit dem deutschen Begriffswort »Bildung« weitergeführte pädagogische Gedanke knüpft allerdings an die griechische paideia an und ist im 18. Jahrhundert nicht neu, wie seinen Protagonisten durchaus geläufig war, heute jedoch, nicht zuletzt unter dem Einfluß der Systemtheorie, weithin vergessen scheint (vgl. Niklas Luhmann / Karl-Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979 und jetzt auch Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt, in: ders. u. K.-E. Schorr, Zwischen System und Umwelt, Frankfurt/M. 1996, S. 14ff., hier bes. S. 49; dagegen mein in demselben Sammelband enthaltener Beitrag »Pädagogik und Anderes«).
- 3 Humboldt-Zitate nach: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Photomechan. Nachdruck Berlin 1968.
- 4 Nietzsche-Zitate nach: Friedrich Nietzsche, Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hrsg. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München 1988.
- 5 Nietzsche: Morgenröthe, Ziffer 190.
- 6 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied; Krefeld; Berlin 1995. Danach die Seitenangaben im folgenden Haupttext.
- 7 Eine philologisch-historisch präzise untermauerte Einführung in den altgriechischen Gedanken der Muße gibt Elisabeth Charlotte Welskopf: Probleme der Muße im alten Hellas. Berlin [Ost] 1962.
- 8 Dieses Vokabular dürfte eine Konzession an die inzwischen auch in Lehrerkreisen einigermaßen verbreitete, kommerziell lukrative, intellektuell jedoch (in einem außermedizinischen Verständnis) schwachsinnige »humanistische« Psychologie von Carl R. Rogers sein, bei der es sich tatsächlich um eine »verkappte Religion« im Sinne von Carl Christian Bry handelt (vgl. Bry, Verkappte Religionen, Gotha u. Stuttgart 1924).
- 9 Vgl. dazu: Renaissance-Humanismus. Zugänge zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. Hrsg. J. Ruhloff. Essen 1989 sowie Karl Helmer: Bildungswelten des Mittelalters. Denken und Gedanken, Vorstellungen und Einstellungen. Baltmannsweiler 1997.
- 10 Zur Herkunft und Problematik der maschinenkonformen Eigeninterpretation von Menschsein s. Käte Meyer-Drawe: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München 1996.
- 11 Vgl. Käte Meyer-Drawe: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990
- 12 Vgl. Theodor Ballauff: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim ²1989, bes. S. 60: »Die Leere des Selbst wird heute nur zu deutlich, wenn von Selbstverwirklichung überall die Rede ist. Werden die Menschen pensioniert oder verwitwet, stellt sich heraus, daß da gar kein Selbst existiert, das irgend etwas zur Verwirklichung hergäbe. Die Menschen versuchen daher immer von neuem, »etwas zu erleben« oder mit anderen zusammen zu sein.«
- 13 Bei Schiller ist das gemünzt auf den Künstler als den Prototyp des Gebildeten. S. Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Hrsg. v. Wolfhart Henckmann (= Studententexte 1). München 1967, hier: 9. Brief. – In den folgenden Zitaten werden nur die Briefziffern angegeben.
- 14 Vgl. Platon, Politeia, 7. Buch, 514 A ff.
- 15 Vgl. Wolfgang Fischer / Jörg Ruhloff: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993 sowie J. Ruhloff, Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch, in: Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2, hrsg. v. Michele Borrelli u. J. Ruhloff, Baltmannsweiler 1996, S. 148ff. Schultheoretisch und allgemeindidaktisch kommen Skepsis und Widerstreit glänzend zur Geltung bei Alfred Schirlbauer: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien (Sonderzahl Verlagsgesellschaft) 1996.